

общественные объединения города (района);

- Дворцы (Дома) культуры;
- средние специальные и Высшие учебные заведения;
- семья;
- учреждения дополнительного образования;
- учреждения культуры и спорта;
- традиционные религиозные организации;
- общественные объединения, в т.ч. детско-юношеские движения;
- СМИ и т.д. [4, с. 3]

Выводы: Изучение результатов и эффективности воспитательного процесса – один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики. Сложность определяется самим пониманием духовно-нравственных критериев, которые создают ситуацию размытости и множественности определения критериев воспитанности. Однако если подходить к пониманию личности школьника через две составляющие: поведение или действия и разум или мысли, то можно сформировать конкретные и однозначные показатели для оценки эффективности воспитательного процесса учителя.

Мы выделяем универсальное действие, в качестве такого инструмента, при этом уверены, что исследование критериев и показателей работы по воспитанию, а также методики ее оценки является постоянным процессом и предполагает участие в нем широкого круга специалистов.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт.
3. Данилюк А.Я., Кондаков А. М., Тишков В.А., Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2011. 23 с.
4. Программа духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования / А.Я. Данилюк, А.А. Логинова. М.: Просвещение, 2012. 32 с.
5. Е.А. Бурдуковская. Анализ и оценка воспитательной деятельности вуза: параметры, алгоритмы, проблемы осуществления // Вестник АмГУ. 2010. № 48. С. 125-129.

УДК 37

**Сенько Ю.В.**

д.п.н., академик РАО, профессор кафедры педагогики ВШИИОТ ФГБОУ

ВПО «Алтайский государственный университет»

Россия г.Барнаул

E-mail: y.v.senko@gmail.com

**ДИАЛОГ В ОБУЧЕНИИ**

Аннотация: Образование рассматривается в статье как встреча людей в осмысленном мире, как личностное взаимодействие педагога и обучающегося. Раскрывается взаимосвязь проблемного обучения и диалога как основания гуманитарного мышления. Педагог – это центральная фигура образования, специалист, ориентированный на помощь значимому Другому в его вхождении в культуру. Обучающийся, в свою очередь, также является центральной фигурой образования и ориентирован на помощь значащего Другого в своем вхождении в культуру.

Ключевые слова: образование, проблемное обучение, логика процесса обучения,

диалог.

**Senko Y.V.**

Professor Altai State University,

E-mail: y.v.senko@gmail.com

**INNOVATION SYSTEMS**

**Abstract:** Summary: Education is considered in article as a meeting of people in the intelligent world as personal interaction of the teacher and trained. The interrelation of problem training and dialogue as the bases of humanitarian thinking reveals. The teacher is the central figure of education, the expert focused on the help to significant Another in his entry into culture. Trained, in turn, is also the central figure of education and it is focused on the help meaning Another in the entry into culture.

**Keywords:** education, problem training, logic of process of training, dialogue.

От познающего сознания –  
к сознанию переживающему

Обсуждение вопросов проблемного обучения и связанного с ним развития обучающихся начальной, средней или высшей школы – это, по сути своей, анализ оснований дидактики, ее предмета. Во всяком случае, без четкого, отрефлексированного представления о предмете дидактики, ее категориях изучение путей развития обучающихся будет малопродуктивным. Такой анализ необходим и в связи с кризисом образования, вызванным изменением его парадигмы, изменением его идеала: от «человека образованного» – к «человеку культуры». Этому «человеку культуры», согласно оправдывающемуся прогнозу [2, с. 337], в XXI веке будет насущно диалогическое мышление.

Предтечей школы «Диалога культур» в отечественной теории и практике образования советского периода можно считать школу «Проблемного обучения» (Д.В.Вилькеев, И.Я. Лернер, М.А.Данилов, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов и др.). Разработанная ими логика процесса обучения, основанная на анализе его противоречий и преобразовании их в движущую силу процесса обучения, была, по существу, диалогикой. Как отмечал М.И.Махмутов, основная идея проблемного обучения состояла в том, что «знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации» [5, с. 23]. А важнейшим условием создания проблемной ситуации и ее разрешения выступал диалог непосредственных участников процесса обучения.

Современный анализ отношения «преподавание - учение» осуществляется в ключе, который можно охарактеризовать как взаимодействие. Эта категория диалектики отражает универсальную, общую форму движения, развития, процесс взаимного влияния объектов друг на друга. В онтологическом плане, по отношению к процессу обучения, взаимодействие «преподавание - учение» определяет сам факт существования процесса обучения, его структурную организацию: «преподавание и учение – две существенные «стороны» обучения, конституирующие его основной дидактический контекст» [3, с. 60-61].

В методологическом плане данный подход находит свое отражение в том, что исследованию подвергаются не стороны этого отношения как абстрактные моменты процесса обучения, а их связь, взаимодействие. При этом содержание, методы, организационные формы обучения рассматриваются в контексте непосредственного и опосредованного взаимодействия преподавания и учения. Следствием такого взаимодействия является предъявление учащимся не «Монблана фактов», но круга тщательно отобранных научных знаний, которые являются важнейшими, доступными;

формы и методы такого взаимодействия выбираются такими, чтобы их реализация обеспечивала самодвижение процесса обучения, относительно быстрое овладение содержанием образования и – как следствие – наиболее эффективное в данных конкретных условиях развитие личности.

Кроме того, что при исследовании взаимодействия «преподавание - учение» меняется расстановка акцентов, изменяются и подходы к анализу самого взаимодействия. Гносеологический подход, предполагающий исследование познавательных процессов в обучении в первую очередь, уступают приоритет социокультурному, при котором обучение рассматривается как способ вхождения в культуру: «Движение от наукоучения – к логике культуры, от предмета – к человеку, существенно меняет представления о компетенциях современного педагога, способного построить собственный образ в культуре, развернуть педагогический процесс, ориентированный на Другого» [12, с. 25].

Собственно, познавательные процессы в обучении являются социально детерминированными. Так, если деятельность учителя (преподавание – один из способов социальной детерминации учения) дидактически корректно организована, то она обеспечивает единое – в статистическом смысле – выделение предмета учебно-познавательной деятельности обучающимися. Особенность этой деятельности (учения) состоит в том, что учащийся не остается «один на один» с содержанием учебного материала. В это отношение «ученик – содержание образования» учитель вводит «связи обмена деятельностью» - понятия, факты, законы, методы, мотивы, ценностные ориентации др. Эти «связи обмена деятельностью» фиксируются в знаках, символах, правилах языка, принятых в науке, содержание которой представлено в конкретном учебном материале. Благодаря их объяснению создаются условия, необходимые для восприятия, последующего выделения и понимания учащимися предмета изучения.

Чтобы обеспечить понимание, учитель раскрывает значение этих «связей обмена деятельностью». Однако сами значения ведут «двойную жизнь». Проявляется это в том, что «значения выступают перед субъектом и в своем независимом существовании – в качестве объектов его осознания, и, вместе с тем, в качестве способов и «механизма» осознания, т.е. функционируя в процессах, презентирующих объективную действительность» [4, с. 147]. Выражаемая в понятиях «значение» и «смысл», эта двувалентность является, как показывают специальные исследования, фундаментальной характеристикой языка, любой социально-культурной деятельности и рассматривается как предрасположенность к диалогу.

Дувалентность «связей обмена деятельностью» обнаруживается в слове учителя, с которым он обращается к учащимся. Здесь его слово своим значением имеет предметное содержание учебного материала, а своим смыслом – нормативное, ценностное и др. отношение к этому материалу, которое порождено взаимодействием «преподавание-учение». Говоря о работе мастеров педагогического труда, В.А.Сухомлинский подчеркивал, что во время изложения учебного материала учитель открывает учащимся не только окно в мир знаний, но и в собственный мир, выражает сам себя. Компетентный учитель – носитель проникновенного слова, такого слова, которое вмешивается во внутренний диалог учащегося и позволяет ему услышать собственный голос.

Чтобы обеспечить понимание, педагогу необходимо раскрыть не только значение того или иного элемента содержания образования, но и его смысл в контексте с другими элементами социального опыта – знаниями, умениями и навыками, опытом творческой деятельности, опытом эмоционально-ценностных отношений. Контекстуальные же смыслы «существуют в сфере субъективных отношений, т.е. в диалоге» [6, с. 34]. Обучение является, таким образом, одним из видов коммуникации, а учитель и ученик – коммуникантами диалогического по своей природе отношения «преподавание-учение».

Господство монолога на проводимых в массовой образовательной практике занятиях следует отнести к их существенному недостатку. Монологическое изложение учебного материала учителем при пассивном, «вежливом» его восприятии учащимися, монологи отвечающих на семинаре опять же при отстраненном присутствии группы и др. Отсюда в значительной мере – и не удовлетворяющее требованиям сегодняшнего дня качество образования, формализм в построении и проведении аудиторных занятий, низкий развивающий эффект обучения. На основе диалога можно создать условия, при которых бы обучающийся не «отбыл» учебное занятие, а «прожил» его во всей полноте и богатстве собственной мысли, чувства, действия.

Для этого педагогу необходимо, в первую очередь, создать атмосферу доверия. Она, по К. Роджерсу, создается в условиях: а) конгруэнтность – искренность, открытость переживания педагогом чувств и установок, которые имеют место в данный момент; б) безусловное позитивное отношение к обучающемуся, которому позволено испытывать и проявлять любые его непосредственные переживания – смущение, обиду, возмущение, страх, смелость, гордость; в) эмпатическое понимание – педагог воспринимает чувства, личностные смыслы, переживаемые обучающимся, и показывает ему, что понял его и сочувствует ему [7, 70-87]. Учет и использование жизненного опыта, культуры непосредственных участников педагогического процесса в обучении – не только важнейшее условие повышения эффективности обучения, но и его закономерность: ведь усвоить какой-либо фрагмент содержания образования, значит «слить» продукты чужого, общественно-исторического опыта с показаниями собственного. Ориентация на культуру участников диалога прослеживается в направлениях, по которым сегодня развивается школа: гуманитарная направленность, личностная обращенность, создание обучающимся реальных стартовых возможностей жизненного и профессионального самоопределения.

Диалог выступает в качестве способа преодоления ряда антиномий процесса обучения: между узкопрофессиональной подготовкой и всесторонним развитием, самостоятельностью и руководством, репродукцией и творчеством [11]. Эффективность использования диалога широкого спектра дидактических задач (обучение понятию, обучение психомоторным навыкам, обучение решению проблем, закрепление изученного и др.) убедительно показана Э. Стоунсом [10]. Вся жизнь учебного занятия должна быть пронизана диалогическим отношением. Вследствие своей универсальности диалог в обучении – не сюжет, не фрагмент урока или семинара, так как не кончается с той или иной образовательной ситуацией в аудитории и за ее пределами. Диалог «всесюжетен», от той или иной ситуации независим, хотя ею и подготовлен.

Объективной предпосылкой обращения к диалогу участников педагогического процесса выступает соответствующий отбор и построение содержания образования. Стремление к максимальной объективности предъявляемого учащимся научного знания привело к тому, что из него напрочь оказались исключены субъективные, личностные моменты: по выражению А.И.Герцена, «личность притаилась в науке», «погибла в параболе». Чтобы гуманитарное, собственно человеческое содержание образования стало достоянием обучающихся, его необходимо прежде всего вычленивать, обнажить в контексте предметного содержания. Необходимость единства логического и исторического в обучении подчеркивал М.И.Махмутов: «логическая форма изложения того или иного научного знания в учебнике (или, добавлю, учителем – Ю.С) *скрывает* подлинную логику рождения этого знания в процессе научного исследования» [5, 71]. Средством, позволяющим снять неподвижность предметного знания, «очеловечить» его, приобщить учащихся к «эмбриологии истины», является построение педагогического процесса на диалогической основе. В этом случае в содержании учебного предмета на первый план выступает не усвоение понятий, формул, правил или готовых результатов, а сам поиск, процесс формирования знания,

правила, формулы – такая возможность предположена диалогической структурой самого учебного предмета [11, 131].

Приведу фрагмент урока, который мне «на заре туманной юности» довелось провести «по Махмутову». Содержание учебного материала является основанием, на котором разворачивается диалог в учебном процессе. Однако планирование реплик диалога осуществляется задолго до начала занятия и строится учителем (о себе далее – в третьем лице) с ориентировкой на собеседника – учащихся конкретного класса. Чтобы обеспечить введение их в проблему по теме «Капиллярность» (девятый класс), учитель планирует диалог, ориентируясь на эмпирические, полученные в обыденной практике знания учащихся. Не объявляя темы урока, он обращается к учащимся с просьбой объяснить, куда они направляются за поиском воды, если в их квартире, расположенной, скажем, на третьем этаже многоэтажного дома, нет воды в водопроводном кране (отношения с соседями по подъезду – добрососедские). После обсуждения поиска воды учитель просит высказать предположение относительно уровней одной и той же жидкости в двух сосудах, соединенных у дна трубкой. За этой просьбой (подтекст: актуализация вынесенного учащимися из жизненного опыта представления о сообщающихся сосудах и знания закона сообщающихся сосудов, полученного из пропедевтического курса физики). Отсюда – ожидаемое и озвученное суждение учащихся: «Уровни жидкости в сосуде будут на одной высоте».

Далее учитель демонстрирует две широкие стеклянные трубки явно разного диаметра. Они у своих оснований соединены резиновым шлангом, который сжат зажимом. Затем наполняют одну из трубок подкрашенной водой и открывают зажим. Учащиеся наблюдают, как жидкость перетекает из одного сосуда в другой до тех пор, пока ее уровни в обоих сосудах не станут одинаковыми (подтекст эксперимента – подтверждение жизненного опыта учащихся и правоты закона сообщающихся сосудов). И действительно, результат эксперимента воспринимается как должный, естественный.

После этого учитель показывают прибор для демонстрации явления капиллярности (набор сообщающихся капиллярных трубок разного диаметра) и ставит вопрос: «Как установятся уровни в этих трубках, если их наполнить одной и той же жидкостью?» (подтекст вопроса – в его странности). Школьники недоумевают: ведь только что на уроке демонстрировалось «то же самое»! По настоянию учителя один из них наполняет подкрашенной водой сообщающиеся капиллярные трубки. Уровни жидкости в них оказываются, разумеется, разными – в этом и проявляется капиллярный эффект (подтекст эксперимента: показать учащимся ограниченность обыденных наблюдений и закона сообщающихся сосудов, побудить к анализу открывшегося фрагмента действительности).

Результат эксперимента вызывает у учащихся вопрос: в чем дело? Почему одна и та же жидкость ведет себя по-разному? Контекст диалога очевиден для учителя и до поры, до времени скрыт для учащихся: это не только включение их в проблемную ситуацию, побуждение к анализу житейской практики, выделение объекта изучения, но и непосредственный выход на *предмет исследования* данного урока – молекулярное взаимодействие на границе раздела двух сред. Диалог в данном случае был использован как дидактическое средство для сознательного выделения предмета исследования и понимания учащимися этого предмета как проблемы.

В каждом диалоге обучающегося и педагога есть и еще один подтекст, связанный с обучением умению вести диалог. Педагог в ходе диалога выражает терпимое, уважительное отношение к мнению (пусть даже ошибочному) оппонента, умение встать на точку зрения собеседника, готовность критически осмыслить свою позицию. Это стремление педагога к логически безупречной аргументации, к вариативности, разнообразию доводов и контрдоводов, аргументов и контраргументов и т.д. стимулирует познавательный интерес обучающегося, воспитывает у него



«преданность учению» (Г.И.Щукина).

При анализе, например, допущенных учащимися ошибок педагог должен исходить из того непреложного факта, что заблуждение выступает неотъемлемым компонентом всякого (в том числе и научного) познания. Это «долженствование» предполагает в обучении учет ряда условий.

Во-первых, педагогу следует иметь в виду, что, как правило, неточны, неверны сделанные учеником обобщения, но не сами факты, на основе которых эти обобщения сделаны. Поэтому – всячески подчеркивать точность и тонкость наблюдений ученика.

Во-вторых, не на словах – на деле признавать право ученика на ошибку: «Прекрасная ошибка!», «Неслучайная ошибка!», «Ошибка, которая ведет к истине!», «Спасибо, твое мнение не совсем правильно, но оно дает пищу для размышлений» и т.п. Необходимо показать, что неверные или неточные суждения ученика не являются симптомом его умственной, интеллектуальной ущербности – аналогичные ошибки допускали крупные ученые, мыслители. С этой целью учитель может использовать материал истории естествознания, техники.

В-третьих, использовать прием «критика в форме самокритики»: учитель приписывает себе ошибочное суждение, типичное для ученика, и подвергает это суждение критике. При этом он показывает, в чем ошибка и как он ее изживает: «Когда-то мне казалось...», «Раньше я тоже так думал...», «Как интересно: я раньше считал, что...».

В-четвертых, учитывать, что ряд ответов учащихся, неадекватных поставленному преподавателем вопросу, есть результат непонимания вопроса или некорректной его формулировки. В этих случаях продуктивна переформулировка вопроса учителем: «Не может быть, чтобы вы в этом не разобрались! Тут, наверное, моя вина: я не совсем точно поставил вопрос. Попробуем так...».

В-пятых...

Предрасположенность учителя к диалогу, общению является выражением его авторской позиции и порождает готовность ученика к пониманию своего учителя и его изложения. Во всяком случае, с большей долей вероятности, чем педагога, с закрытой авторской позицией, ориентированного на монолог и на «свой» предмет, а не на ученика. Как отмечал тонкий препаратор диалога М.М.Бахтин, «диалогическая реакция персонифицирует всякое высказывание, на которое реагирует» [1, с. 246]. Умение обмениваться с учащимися не только значениями, но и смыслами – профессионально существенная характеристика личности и преподавателя вуза, и школьного учителя.

Диалогическое взаимодействие учителя и учащихся на уроке является точкой опоры в педагогике сотрудничества, которая нашла свое конкретное воплощение в опыте учителей-новаторов. При всем разнообразии их методического почерка – будь то применение «опорных сигналов» (В.Ф.Шаталов), или анализ литературного произведения через призму художественной «детали» (Е.Н.Ильин), - самым главным в их творчестве является построение диалога на уроке. В этом случае урок – продукт сотворчества и учителя, и его учеников. «Спасибо вам, дети, вы мне сегодня помогли», - благодарит своих шестилеток после урока Ш.А.Амонашвили.

Несмотря на то, что диалогическое отношение пронизывает весь процесс обучения, целенаправленного, специального приобщения учащихся средней школы к диалогу не ведется. Разумеется, учитель на уроке вводит зафиксированные в стандарте образования «связи обмена деятельностью» - понятия, факты, законы, методы, ценностные ориентации, стиль мышления и др. Но эти связи рассматриваются лишь в качестве средства диалога ученика с миром, из которого оказывается исключенным человек, т.е. не как средство диалога ученика и учителя, человека с человеком: «А какие мысли являются не-мыслями? – спрашивал М.К.Мамардашвили, и сам же отвечал, - это такие мысли, в которых не помыслен тот, к кому они обращены». В образовании создалась парадоксальная ситуация: диалог между учителем и учениками

существует столько времени, сколько существует образование, а задачи обучения учащихся вести диалог в средней, да и в высшей школе даже не ставится.

Вследствие своей универсальности диалог в обучении выступает как его предмет, как средство его проблематизации, как форма взаимодействия «педагог-обучающийся», как условие саморазвития, самовыражения, как цель человеческого общения, его «роскошь» - всего не перечислить. Ведь диалог, по В.С.Библеру, это гуманитарное определение мышления, взятое в его всеобщности.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1963.
2. Библер В.С. На гранях логики культуры. – М., 1997.
3. Клигберг Л. Проблемы теории обучения /Пер. с нем. – М., 1984.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М., 1975.
6. Михайлов И.Ф. Субъект, субъективность, культура //Философские науки, 1987.№6.
7. Роджерс К. Клиентоцентрированный (человекоцентрированный) подход в психотерапии //Вопросы психологии, 2012.№6.
8. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы образования. – М., 2015.
9. Сенько Ю.В. Развитие учащихся в диалоге //Педагогика развития: Проблемы современного детства и задачи школы. Ч.1. – Красноярск, 1996.
10. Стоунс Э. Психопедагогика /Пер. с англ. – М., 1984.
11. Философские проблемы развития образования /Под ред. В.В.Давыдова. – М., 1981.
12. Фроловская М.Н. Становление профессионального образа мира педагога. – Новосибирск, 2010.

***Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 16-06-00205а).***

УДК 378

**Сибгатуллина И.Ф.**

доктор психологических наук, профессор Института развития образования  
РТ Россия, Казань,

Директор международных программ Института содействия  
интеллектуальным интеграциям IFIE (Вена, Австрия)

E-mail: [office@rbs-ifie.at](mailto:office@rbs-ifie.at)

**ОБЩЕСТВЕННАЯ ДИПЛОМАТИЯ АКАДЕМИКА**

**М.И.МАХМУТОВА. ИСТОРИЯ ДЛИНОЮ В 90 ЛЕТ**

Аннотация. В статье описываются научное наследие академика М.И. Махмутова, различные формы его научной деятельности и научные идеи, которые нашли отражение в трудах его учеников и оказали воздействие на развитие общественной дипломатии, педагогики, лингвистики, востоковедения, философии образования и интеллектуального потенциала общества.

Ключевые слова: общественная дипломатия, проблемное обучение, интеллектуальный потенциал общества, одаренное образование, концепция диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных.

**Sibgatullina I. F.**

Univ.-Prof. Dr.Dr. Professor, The Institute of education development of the Republic